



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Núcleo de Desenvolvimento Infantil
Curso de Especialização em Educação Infantil
Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476
e-mail : especializacao.ufsc.ndi@gmail.com - Fone 3721-8921

Patrícia Prudêncio

A PRECOCE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Florianópolis
2012

Patrícia Prudêncio

A PRECOCE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo submetido ao Curso de Especialização em
Educação Infantil para a obtenção do Grau de
Especialista em Educação Infantil
Orientador: Prof. Dariane Carlesso

Florianópolis
2012

Patrícia Prudêncio

A PRECOCE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este artigo foi julgado aprovado para a obtenção do Título de “Especialista em Educação Infantil” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Especialização em Educação Infantil.

Florianópolis, 19 de Março de 2012.

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp
Coordenadora Geral do CEEI

Banca Examinadora:

Prof. Dariane Carlesso
Orientador

Prof. Eli Maria de Mello Barreto
Primeiro membro

Prof. Thaisa Neiverth
Segundo membro

A PRECOCE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Prudêncio¹

Resumo: Este artigo é requisito para conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil e teve como ponto de partida o Projeto de Observação Pedagógica denominado: “A Precoce Escolarização na Educação Infantil”. O trabalho foi desenvolvido em uma escola que atende crianças da idade pré-escolar até o nono ano do ensino fundamental. São pontuadas e analisadas as interações estabelecidas entre as crianças de quatro a cinco anos e o contexto escolar, tendo em vista apresentar e caracterizar a possível existência de práticas pedagógicas com enfoque escolarizante, de iniciação ao ensino fundamental. Foram elencados os elementos que caracterizam o trabalho da professora, a reação das crianças diante do desenvolvimento das atividades propostas e os materiais didáticos utilizados durante as aulas. A reflexão e análise dos elementos deram-se a partir de referenciais estudados no Curso de Especialização, especialmente na concepção histórico – cultural de educação, fundamentada na teoria de Vygotsky. Com base em alguns autores que discutem a educação infantil e a questão da precoce escolarização, puderam ser apontados indícios de que a escola de educação infantil por vezes acaba se apropriando de fazeres e práticas escolarizantes condizentes com o modelo tradicional do ensino fundamental. Esta condição torna frágil o tempo da criança viver sua infância e, também, reduz a importância devida do espaço da educação infantil, como sendo um ambiente rico de possibilidades, capaz de conciliar o educar e o cuidar, sem cair no extremo do assistencialismo ou do avanço de etapas.

Palavras - chave: educação infantil, precoce escolarização, prática pedagógica, criança.

Abstract: This article is requisite for conclusion of the Course of Specialization in Infantile Education and had as starting point the called Project of Pedagogical Comment: “The Precocious in the Infantile Education”. The work was developed in a school that takes care of children of the preschool age until the ninth year of basic education. They are and analyzed the interactions established between the four children the five years and the pertaining to school context, in view of presenting and characterizing the possible existence of practical pedagogical with approach, of initiation to basic education. The elements had been that characterize the work of the teacher, the used reaction of the children ahead of the development of the activities proposals and didactic materials during the lessons. The reflection and analysis of the elements had been given from studied in the Course of Specialization, especially in the historical conception - cultural of education, based on the theory of Vygotsky. On the basis of some authors who argue the infantile education and the question of the precocious, could have been pointed indications of that the school of infantile education for times finishes if appropriating to make and practical with the traditional model of basic education. This condition becomes fragile the time of the child to live its infancy and, also, it reduces the importance due of the space of the infantile education, as being a rich environment of possibilities, capable to conciliate educating and taking care of, without

¹ Formada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina em 2005. E-mail: prudenciopati@hotmail.com.

falling in the extremity of the or it advance of stages.

Key Words : infantile education; precocious escolarização; practical pedagogical; child.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das reflexões advindas a partir de um Projeto de Observação Pedagógica desenvolvido ao final do curso de Especialização em Educação Infantil NDI/UFSC. Nesta caminhada de observações, escrita e teorização sobre o tema escolhido, houve um processo de construção e reconstrução do conhecimento, especialmente naquilo que se refere à educação infantil e aos processos de escolarização precoce.

O processo de coleta dos dados, observação e registro da realidade escolar trouxe proximidade à prática com olhar cuidadoso e dirigido servindo como auxílio no desafio de construção da fundamentação teórica para os argumentos que aqui serão apresentados. Cabe detalhar que o referido artigo foi constituído a partir de um Projeto cuja base é o estudo sobre os aspectos históricos, políticos e legais da educação infantil brasileira. Igualmente, são parte da constituição do artigo, as diretrizes e os parâmetros que orientam atualmente a educação infantil em âmbito nacional, estadual e municipal, bem como as concepções que envolvem a educação da criança. Este Projeto traz, também, com apoio no Diário de Campo², relatos do cotidiano escolar e a caracterização do contexto interno, externo, social e cultural da escola observada. O foco principal deste artigo configura-se na análise de alguns dos principais fatos e contextos observados na escola, tendo em vista apresentar e caracterizar a possível existência de práticas pedagógicas com enfoque escolarizante, de iniciação ao ensino fundamental. Foram trazidos para este texto elementos que caracterizam o trabalho da professora, a reação das crianças diante do desenvolvimento das atividades propostas e os materiais didáticos utilizados durante as aulas.

Para fins de organização, o presente trabalho foi dividido em três partes: Teorização sobre a infância e o papel da escola de educação infantil; Caracterização da escola, da turma e da prática pedagógica; Cotidiano da escola infantil: aproximações com o ensino fundamental.

² O diário de campo foi um instrumento utilizado para registro do processo de observação. A partir do seu conteúdo puderam ser feitas reflexões e análises.

1 TEORIZAÇÃO SOBRE A INFÂNCIA E O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muito tempo, foram vistas ampliações acerca de movimentos em favor da educação e da criança, às vezes, dirigidos ao todo, outras vezes, abordados nas particularidades do assunto. Mas, em cada momento da história, aconteceram discussões que serviram e servem de diretrizes para a busca de melhorias, tanto da prática pedagógica como da qualidade geral da educação.

Infelizmente, nem sempre a educação infantil foi vista como um período importante para a sociedade, pelo contrário, ela foi tratada por anos como simples etapa de transição biológica do ser humano. Em vários ambientes onde eram acolhidas crianças na fase da pré – escola, o importante era que essa criança fosse ali bem atendida, no sentido assistencialista, sem a preocupação com o respeito à individualidade, ao desenvolvimento integral, à imaginação e à liberdade de expressão das mesmas. Segundo Rizzo:

As primeiras creches foram criadas no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e tinha como finalidade retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, formar hábitos higiênicos e morais nas famílias, alicerçado em um caráter extremamente assistencialista. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era "[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano (RIZZO, 2003, p. 37).

Demorou tempo para que a criança fosse reconhecida como sujeito de direitos e de necessidades. No entanto, houve avanços significativos ao longo dos anos por meio de leis e espaços de valorização da criança de 0 a 6 anos, demonstrando uma mudança de concepções e de valores para com elas. Para Ariés:

[...] percebe-se que sempre houve criança, mas nem sempre infância. São vários os tempos da infância, estes apresentam realidades e representações diversas, porque nossa sociedade foi constituindo-se de uma forma, em que ser criança começa a ganhar importância e suas necessidades estão sendo valorizadas (ARIÉS, 1981, p. 65).

As questões de infância e educação impulsionaram, por vários anos, amplas e expressivas mudanças que promoveram significativo avanço no que diz respeito à educação

infantil no Brasil. Como exemplo, há a Resolução do Conselho da Educação Básica de 1999, a qual deixa claro o objetivo principal das instituições de educação infantil brasileiras:

As instituições de educação infantil devem promover, em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (Resolução CEB nº 1/1999, art. 3º).

As instituições de educação infantil passam a ter a tarefa de atender a criança em todos os aspectos, desde os biológicos até as dimensões cognitivas, afetivas e emocionais. O movimento é de superação da idéia de que estas instituições seriam espaços de cuidados básicos. Elementos como a possibilidade de descobertas, de ensino e aprendizagem, de socialização, de brincadeiras começam a ser tratados com seriedade nas propostas pedagógicas:

[...] o cuidar - educar efetivados é necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar (BRASIL, 2008, p.18-19)

Devido à mudança de olhar para essa etapa da educação, surge uma instituição voltada, sobretudo, à criança. Aos poucos, este espaço passou a ter profissionais trabalhando no sentido de desenvolver ações que viessem privilegiar e proporcionar uma educação pensada para promover o desenvolvimento dos infantes. Hoje, há espaços de educação infantil que são públicos e também ambientes privados, sendo ambos amparados e normatizados por leis. Estas instituições têm, entre suas várias responsabilidades, o papel de oferecer para todas as crianças, indiscriminadamente, um espaço rico, propício para a aprendizagem e para o desenvolvimento pleno, com segurança, afeto e dignidade. Proporcionar espaços que consigam compreender as crianças como seres capazes de aprender sobre o mundo em que vivem e, a partir daí, agir. Logo, compreendê-las como sujeitos construtores de história e de saberes. O conhecimento das crianças e de suas singularidades é muito importante e o respeito a elas é fundamental, conforme cita Arribas:

É durante os primeiros anos de vida que se constroem as estruturas

básicas do pensamento, iniciam-se os mecanismos de interação como ambiente e com a sociedade e adquire-se a noção da própria identidade. Por isso, a intervenção e a gestão das instituições responsáveis pela formação no âmbito da educação infantil têm a seu cargo uma tarefa profissional de grande transcendência humana e social (ARRIBAS, 2004, p. 15).

A criança necessita, nesta primeira fase da vida, de orientação e compromisso por parte de todos que convivem com ela. A autora Haddad propõe pensar sobre a falta de atenção para com os pequenos. Nesse sentido, argumenta que:

Educar é uma ação muito mais ampla e complexa. Lida com o ser humano, um todo integrado que não se resume à cognição, saúde e nutrição, mas que é também corpo, mente, espírito, sentimento, emoção, religião, cultura, arte, expressão rito e mantém uma relação de interdependência com a natureza (HADDAD, 2006, p. 539).

O papel mediador do professor é fundamental neste processo, pois, é ele quem deve oferecer maneiras diversas para que as crianças possam aprender.

O comprometimento da equipe escolar e a intencionalidade educativa do professor são elementos que podem tornar o espaço da educação infantil de grande valia para a criança. Mas, é preciso reconhecê-la como produtora de cultura e protagonista do processo de aprendizagem, o que leva a superar a ideia de que seja uma mera caixinha na qual se depositam informações pré-determinadas pelo adulto. Com isso, a criança aprende a aprender. Vygotsky apud Cury afirma que “o conhecimento pronto estanca o saber, e a dúvida provoca a inteligência” (2008, p.94). Esta afirmação torna-se verdadeira na medida em que o professor concebe que, por menor que seja a criança, ela é capaz de aprender. Muito embora seja fundamental entender que cada uma tem um ritmo, um tempo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Neste sentido, pode-se observar que embora haja os referenciais orientadores e defensores da criança como ser de direitos e necessidades, o que há, muitas vezes, é uma prática que se desenvolve pormenorizando os potenciais destas crianças. Neste ponto, verifica-se uma dicotomia entre teoria e prática. Destarte, apesar dos avanços na área, de se ter a Educação Infantil como parte da Educação Básica, vivenciam-se algumas mudanças que precisam ser pensadas com cautela. Uma delas refere-se à Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de

1996 e dispõem sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Situações como esta geram preocupações no sentido de que a antecipação de conteúdos e conhecimentos que não são de competência da pré-escola serve para antecipar o ensino fundamental. Muitas vezes, as instituições de educação infantil acabam por apresentar em suas práticas pedagógicas elementos formais e rígidos característicos de um ensino escolarizante.

A superação de paradigmas como o atendimento puramente assistencialista, começou a ser levado ao extremo de condicionar a ida da criança à escola de educação infantil num enfoque escolarizante. Sabe-se que deve existir um ponto de equilíbrio entre o educar e o cuidar, sem sobreposições e sem avanço de etapas. Portanto, é importante que se leve em conta a particularidade da criança e as possibilidades de que ela viva a sua infância naquilo que a instituição pode de melhor oferecer.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DA TURMA E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A instituição de educação infantil onde aconteceram as observações localiza-se no oeste do estado de Santa Catarina e faz parte da rede municipal de ensino. Atende crianças entre quatro e seis anos de idade em turmas de pré-escola I e II e, também, crianças do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. O estabelecimento está situado em uma comunidade de classe social média e baixa, com famílias da área rural e da área urbana. A turma observada frequenta a instituição no período vespertino e as crianças são atendidas por três professores: a professora regente trabalha diariamente com as crianças num período de vinte horas semanais, o professor de educação física ministra suas aulas três vezes por semana (segundas, terças e quintas-feiras) e a professora de artes a trabalha com os alunos durante duas aulas semanais.

Nas observações, leituras e registros do Diário de Campo, verificaram-se algumas das principais características da instituição. Observou-se em seus documentos oficiais a presença de diretrizes norteadoras, baseadas em documentos de âmbito nacional. Também, constatou-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é construído a cada ano em conjunto com a comunidade escolar e serve como parâmetro para as atividades desenvolvidas

durante o ano, caracteriza-se como um elemento central da referida instituição. A organização pedagógica do município entende que cada instituição deve construir e aprovar o seu PPP junto com a comunidade escolar, respeitando as diferentes realidades. No entanto, este deverá ter sintonia com o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de ensino.

Foram encontrados no PPP da escola, trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), da Constituição Federal de 1988 e do Sistema Municipal de Ensino (Lei Complementar nº BLB 3218 /10). Tais referenciais dão ao documento do estabelecimento educacional em questão uma maior consistência teórica e legal para sua construção e posterior execução de seu projeto político pedagógico.

A turma observada é composta por dezoito crianças entre quatro e cinco anos de idade. As crianças são participativas, amorosas, comunicativas, cheias de vida e disposição. Gostam muito de literatura infantil, de aula de artes, de ouvir música e brincar na educação física. A classe demonstrou mais satisfação e maior envolvimento nas atividades lúdicas e, também nos momentos de alegria e ao ar livre.

No que se refere à prática pedagógica da professora, especialmente ao seu planejamento, foi possível observar que ela desenvolve suas atividades baseada nas diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Seu planejamento é bimestral e construído a partir do PPP da escola e de um documento que foi desenvolvido por uma equipe pedagógica ligada à Secretaria Municipal de Educação. Este documento norteador, construído pela equipe gestora, auxilia na construção das propostas de todas as instituições de educação infantil do município. O PPP da escola, segundo a professora, rege todo o processo de organização e sistematização do trabalho escolar desenvolvido, bem como, aponta os encaminhamentos metodológicos, os objetivos e o planejamento das ações que são realizadas durante o ano letivo por ela e por toda equipe diretiva da escola.

Caracterizando um pouco mais o trabalho da professora junto às crianças, cabe pontuar que, na sua maioria, as atividades propostas durante o período de observações foram pré-estabelecidas e baseadas em datas comemorativas. Analisando de maneira mais próxima as propostas de atividade, pode-se entender que essas eram pensadas pela docente em conjunto com outras profissionais da rede que também atuavam educação infantil municipal³.

³ Sobre esta troca de experiências, podemos dizer que: A troca de experiências que acontecem são promovidas

Agrega-se a esta condição o fato de que a escola também utiliza-se de uma apostila para trabalhar com os pequenos. Este material pré-definido ainda no início do ano letivo foi elaborado pelo corpo diretivo da escola, que assessora a educadora nas suas atividades diárias. Observando a apostila nota-se que se apresentam ali atividades prontas, xerocadas de livros ou retiradas da internet, conforme exemplificado nos anexos deste texto.

Outra prática pedagógica que merece ser pontuada diz respeito ao uso de cadernos que servem como referência para registrar atividades e, principalmente, para agrupar as tarefas de casa. Este caderno serve também para a realização daquilo que eles mesmos já denominam como “temas”, realizados durante o dia, conforme a professora direciona.

Do ponto de vista pedagógico, considerando a riqueza de situações que podem ser vivenciadas com as crianças, o excesso de padronização e a necessidade de seguir as datas comemorativas acabam por empobrecer a prática da professora junto às mesmas. As ações educacionais tornam-se “naturalmente” repetitivas, mecânicas e sem a real interação com as curiosidades, gostos e encantamentos dos infantes. Com isso, não se permite às crianças o aprender com significado e, ainda, acaba-se por não utilizar o lúdico, os brinquedos e as brincadeiras; elementos que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da criança.

Na análise das observações, percebe-se que existem conflitos entre o que a escola se propõe e o que ela executa. Ocorrendo uma incompatibilidade entre teoria e prática, ficando, assim, bastante claro que existem ações que não condizem com as propostas. Estas considerações iniciais serão mais bem explanadas no item a seguir.

1.2 COTIDIANO DA ESCOLA INFANTIL: APROXIMAÇÕES COM O ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de observação pedagógica, realizado entre o período de agosto a dezembro de dois mil e onze gerou registros sobre a prática pedagógica e o cotidiano da

pela Secretaria Municipal de Educação e servem para que todos unifiquem alguns elementos do ensino oferecido à educação. As professoras se encontram a cada dois meses e levam para estes encontros atividades que podem ser usadas em sala de aula com as crianças de pré I e pré II, no entanto, devem ser atividades para a próxima data comemorativa, por exemplo: páscoa, depois dia das mães, depois festa junina, etc.

turma. Eram, neste processo, analisadas falas, práticas e comportamentos da professora e da turma. Neste movimento de observações e análises, igualmente elencaram-se alguns indícios que revelam um enfoque escolarizante na prática educativa da docente. Um dos principais fatos que condizem com esta questão está na constante necessidade de aproximar a rotina e as atividades das crianças com o sincronismo que é próprio do ensino fundamental. Foram pontuados, no decorrer das observações, elementos do cotidiano da turma que confirmam este dado. Também, identificaram-se mecanismos presentes na sala de aula que representam uma possível antecipação da escolarização dos pequenos. Elementos que revelam uma concepção de educação infantil limitada, na qual se reduz a vivência do infante na escola aos rituais tradicionais de escolarização. Assim, o tempo da criança viver sua infância acaba sendo suprimido.

Um dos primeiros indícios de que a classe observada apresentava um processo de escolarização precoce estava no fato de que o brincar e as situações de brincadeiras eram poucas. As atividades propostas, por conta da diretividade, da necessidade de cumprir prazos, de dividir os tempos da criança na escola, acabavam por apresentar pouco espaço para o ato de brincar, para a interação, para a invenção e a construção de situações pelas próprias crianças. Neste sentido, são válidas as palavras de Arce (2004, P. 159): “[...] a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil”.

É relevante lembrar que a brincadeira, o jogo e a imaginação são elementos indispensáveis no processo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Eles devem ser considerados, principalmente, pelos agentes que atuam com as crianças pequenas. Uma situação presenciada durante as observações demonstra o quanto é importante o brincar na educação infantil:

As meninas brincam com bonecas e uma menina diz que é a mãe das outras meninas e das bonecas. Todas são as suas filhas. Então se aproxima uma menina e diz para aquela que é a suposta mamãe, tristonha:- Mãe, minha irmã está doente. Tem que dá remédio! Outra menina imita um choro de bebê bem alto. E sorri. Uns meninos brincam de bater pênalti para fazer o gol. Ao lado da quadra tem areia. Alguns ficam ali brincando. Ficam bem à vontade, cada um faz o que quer, brincam com os seus brinquedos e dos outros colegas. Estão à vontade, sorriem e correm livremente. É bonito de ver a imaginação e expressão delas nesse momento (DIÁRIO DE CAMPO, 07 de outubro de 2011).

Em contrapartida à situação acima mencionada, cabe destacar que a maioria das situações de brincadeiras observadas trazia um objetivo. A professora, quando se utilizava da brincadeira, queria ensinar algo aos pequenos. O brincar por brincar apareceu poucas vezes. Ocorreram situações em que foi possível perceber que as crianças demonstraram cansaço e até desmotivação por estarem ali. Como as crianças foram observadas não apenas na sala de aula, mas, também, quando estavam em outros espaços da escola, registraram-se situações em que os pequenos eram comparados aos maiores que estudam na escola e lhes eram impostas condições de rotina própria daqueles que freqüentam os anos iniciais. A situação seguinte se passou no refeitório da escola:

As serventes ficam por perto servindo, chamando a atenção deles e recolhendo os copos. Uma delas chama bastante atenção pra fazerem silêncio um deles pede:

- É dois pedaços de pão tia? Ou é só um?

- É só um hoje. Ela responde.

- É pra comer tudo e rápido que daí vão pro parque logo. Alguns correm, outros brincam de bater nas mesas e cantam. Todos comem o pão, tomam o suco rápido.

- Não sobrou lanche no balde.

-Eles gostam de comer esse lanche. Diz pra mim uma das serventes.

Uns querem fazer xixi e ficam se segurando com a mão; eu deixo um deles ir porque parece estar muito apertado e não consegue nem comer. Eu pedi para ele:

- Você quer ir ao banheiro?

- Sim, diz ele, mas tem que comer tudo, senão a tia briga. Ele se aperta bastante e eu fico com pena dele; fico segurando o pão pra poderem ir ao banheiro. Um absurdo! Eles têm que esperar quando elas deixam ir todos ao mesmo tempo. Quando comem devem abaixar a cabeça e esperar bater para poder ir ao parque...coisa que eles adoram, eles se agitam ao bater o sinal e saem correndo (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de outubro de 2011).

Esta situação apresenta elementos em que a criança é esquecida. A ludicidade e as possibilidades de explorar a hora do lanche de maneira prazerosa são perdidas neste ambiente. Notou-se que a professora não acompanha os pequenos alunos nesta hora. Eles são “supervisionados” pelas serventes. Nesta circunstância, perdem-se elementos pedagógicos de trabalho, limitam-se condições e possibilidades de exploração e construção. Acrescenta-se, aqui, uma citação de Dewey:

Em nome da disciplina e boa ordem, as condições escolares freqüentemente se aproximam, tanto quanto possível, da monotonia e uniformidade [...]. O mesmo compêndio, manuseado por longo período, com exclusão de toda outra leitura. [...] escolas cuja principal finalidade é formar hábitos mecânicos e instilar a uniformidade de conduta. Ficam necessariamente expulsas as condições que estimulam e mantêm vital e enérgica a capacidade de maravilhar-se (DEWEY *apud* BARBOSA, 2006, p.101).

Na situação citada a seguir, percebe-se a falta, inclusive, de algo essencial: o respeito à faixa etária e ao ritmo de concentração das crianças:

A secretária bate na porta para trazer o data show que a professora tinha solicitado para assistir um filme com eles que se chama: *Simbá 2*, o Rei Leão. Os alunos se agitam bastante, ela escurece a sala, arruma a caixa de som num volume adequado, distribui almofadas que estavam em cima do armário para sentarem em cima; ou podem ficar nas mesinhas sentados como preferirem, o filme demorou muito para terminar...foram quase três aulas. O que fez com que os alunos cansassem bastante, até eu já estava bem cansada e nem me concentrei na história que era muito bonita, mas longa demais para eles. São 15h15min, a professora conversa com eles sobre o filme, sobre o significado e sobre os personagens, deixa falarem sobre o que mais gostaram. Um menino diz:

- O leãozinho; ele é bem bonito, ele é querido.

Outros dizem:

- Eles se ajudaram, são amigos.

- Estavam na floresta.

- Tinha um que era mau.

- Eu gostei.

- Professora é recreio? Pede uma menina.

Uns abrem a boca de sono (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de outubro de 2011.)

Nessa situação, as crianças assistiram a um filme longo demais para elas, logo, não lhes provocou reação de satisfação, mas, sim, cansaço e distrações. A escolha de materiais pedagógicos para trabalhar implica em considerar a especificidade da turma, os desejos, curiosidades e a ludicidade que pode se apresentar na atitude mediadora do professor.

Mesmo sabendo que a criança está imersa num contexto alfabetizador, que ela faz parte de um mundo letrado e perpassa por diversos núcleos sociais, que ela vive rodeada de números, letras, palavras e textos desde seu nascimento, não significa que precise antecipar etapas para aprender os rituais e conhecimentos tradicionalmente destinados àqueles que freqüentam o ensino fundamental. No entanto, é característico da escola ter horários demarcados, regras próprias para “vencer” os conteúdos programados, dentre outras situações que a definem como “escolarizante”. O relato abaixo exemplifica a situação mencionada:

Quando bate o sinal 15h30min, as crianças voltam para a sala, elas têm que lavar as mãos e o rosto, tomar água, ir ao banheiro para irem ao parque brincar até as 16:30h. Fazem fila pra tudo e tem que se dispor de acordo com o tamanho. Elas brincam até as 16h30min e então voltam para fazer uma atividade na apostila que é de dar voltas mais ou menos assim:



Que é pra treino motor deles, segundo a professora, eles levam outra atividade para fazer em casa. Tema para a próxima aula. Ele está na página da mesma apostila que também tem outra atividade que repete esse mesmo movimento. A atividade é de coordenação motora, é para fazer o caminho de um bichinho até sua casinha com o mesmo traçado (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de outubro de 2011).

A partir da situação exemplificada acima, percebe-se a necessidade de que as crianças façam, pelo menos, um registro de atividades na tarde. Além disso, levar para casa um tema é uma tarefa que se apresenta mais fortemente a partir do momento que a criança passa a freqüentar o ensino fundamental. No entanto, o tema é tratado pela professora e pelos pais com naturalidade. Com isso, percebe-se que alguns mecanismos já fazem parte do cotidiano da turma. E, alia-se a este dado, o fato de as crianças estarem no mesmo espaço freqüentado pelos maiores, o que faz com que estes posicionamentos sejam tidos como “normais”, próprios para que se caracterize na turma uma prática pedagógica “eficiente”.

Ainda sobre a situação do diário de campo trazida acima, cabe destacar que o tempo de parque ficou pequeno para as crianças. Aquele é um dos melhores momentos para elas. Ter de sair da brincadeira livre, da interação com os colegas e dos brinquedos ao ar livre para voltar à sala de aula não é tarefa fácil. Depois de brincar, de empolgar-se, de comover-se, voltar para a sala de aula, sentar e realizar tarefa acaba por gerar insatisfações e vontade de estar noutro lugar, mas não ali.

Quando a criança está na idade pré-escolar é comum que parta dela questionamentos e interesse diante da leitura e da escrita. Cabe à escola saber lidar com estas situações, explorá-las aproveitando o que há de melhor, sem esquecer que estamos trabalhando com crianças que merecem viver suas infâncias. Permitir e possibilitar a aquisição da escrita e da leitura é uma atitude sensata e profissional. No entanto, cabe o cuidado para não cair em extremismos, em situações nas quais as atividades são prontas, mecânicas e constantemente repetidas. A falta de significado gera desinteresse.

Como se sabe, o espaço da educação infantil deve ser pensado para o bem estar. Para tanto, devem ser desenvolvidas ações que possam contribuir para uma ampliação da aprendizagem e aquisição do saber. Segundo Vygotsky (1998), as maiores aquisições que uma criança faz são conseguidas com a manipulação dos brinquedos, e essas aquisições no seu futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação e de desenvolvimento. O autor fundamenta a

prática educativa, que tem como propósito dar conta da necessidade da criança, que baseia-se no brincar, interagir, sonhar e se desenvolver integralmente. Segundo Kramer é preciso lembrar que:

As crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos (KRAMER, 2006, p.810-811).

Quando fala - se em realizar atividades sem significado, fala- se daquelas que ensinam os pequenos a memorizar, treinar e repetir. E que, todavia, só satisfazem ao adulto. Segundo Zaporozhets:

a aprendizagem na escola da infância acontece e assume um caráter desenvolvnte quando os métodos de educação se estruturam em correspondência com as particularidades psicofisiológicas da idade pré-escolar, se, por exemplo, o ensino dos pré-escolares não se realiza sob a forma da tradicional lição escolar, mas sob a forma do jogo, da observação direta e prática, de diferentes tipos de atividade prática, plástica (ZAPOROZHETS *apud* MELLO, 2007, p.95).

Em algumas atividades desenvolvidas pela professora, verificou-se que falta oportunizar às crianças atividades onde elas possam desafiar, criar situações, explorar espaços, movimentar-se. O relato citado a seguir mostra como as crianças muitas vezes acabam condicionadas por algumas situações. Como todas gostam muito da aula de educação física, comportar-se pode ser um estímulo para ir. Não ir, pode ser um castigo por não se comportar:

A professora pega no armário folhas com a atividade do dia, onde devem colar papel picado na letra U. Cada um recebe um pouco de papel laminado picado que a professora já trouxe num saquinho pronto para eles, o papel tem várias cores.

A professora distribui as folhas pra eles e diz:

- Quem não tem cola vem pegar aqui.
- Colem todos os pedacinhos e se faltar papel tem mais.
- Quem não tem papel, esqueci alguém?

Ela dá bastante papel para cada um.

Os alunos ficam agitados, derrubam os pedacinhos de papel no chão, amassam ao pegá-los, alguns colam rápido, outros ficam distraídos, colam virada a parte colorida, a professora observa e marca um determinado tempo, aí ela fala :

- Depois tem educação física, quem não terminar não vai, vamos lá... trabalhando!

As crianças vão colando “trabalhando” enquanto quem já acabou fica andando na sala, a professora chama atenção deles para sentarem e não atrapalharem os demais.

- Sentem e esperem, o tempo tá passando, já é quase hora da educação física. Um pouco depois, o professor bate na porta, eles gritam de alegria, ele os cumprimenta e pede:

- Fica alguém professora?

Dois meninos que estavam mais agitados ficam com ela na sala para conversar. Mas

percebo que foi uma forma de castigá-los, pois tirou- lhes a aula de educação física que eles adoram (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de novembro de 2011).

As crianças merecem receber uma atenção especial naquilo que mais necessitam: cuidado e educação com qualidade, onde se busque um aprendizado que respeite o tempo da infância. Fica claro que é nessa etapa de vida e nesse ambiente próprio e exclusivo às crianças que devem ser desenvolvidas ações que possam contribuir para uma ampliação da aprendizagem e aquisição do saber. Segundo Vygotsky (1998), as maiores aquisições que uma criança faz são conseguidas com a manipulação dos brinquedos, e essas aquisições no seu futuro tornar-se-ão para elas seu nível básico de ação e de desenvolvimento. Com isso, percebe-se a necessidade, sempre presente, de que a criança precisa brincar, interagir, sonhar para poder se desenvolver de maneira integral, com prazer. Assim sendo, torna-se fundamental que sejam oferecidas a elas atividades prazerosas e significativas e não, simplesmente, atividades para passar o tempo, ou para aprender os traçados das letras, dos números e símbolos, tudo isso ainda sem sentido:

A professora pede para que todas as crianças peguem lápis de escrever e quem não o tiver na sua mochila deve ir pegar no pote da sala. A tarefa é escreverem nos cadernos que ficam guardados no armário da sala. Ela quer que eles registrem os números de 0 a 5. A professora faz no quadro a data em caixa alta para quem consegue escrever sozinho, depois, aos poucos, ela chama-os individualmente e faz os números um por vez nos seus cadernos e eles devem “treinar”. Diz ela: - Façam assim como a profe:

O_O_O_O_O_O_O_O Depois ela faz um número por vez no quadro e diz:

- Bem redondinho, uma bolinha, vamos treinar o zero, eu vou passar olhar. Bem na linha, tá.

E assim faz no quadro os numerais: 0_1_2_3_4_5.

Muitos trocam as posições dos números, outros fazem virados ou bem grandes. Alguns não fazem todos os números, agitam-se e levantam do lugar. Algumas crianças terminam só um número, não fazem até o final da linha como “ela” quer (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de outubro de 2011).

Nessa circunstância, a professora utilizou-se de forma mecânica e bem tradicional para ensiná-los o reconhecimento dos numerais e, ainda, usou o termo “treinar” com muita naturalidade, como se fosse esse o objetivo da educação infantil: treinar algo, repetir até conseguir fazer, copiar do adulto para aprender. Nesta situação, a docente desenvolveu uma atividade com intenção de fazê-los repetir os numerais sem motivação, sem ludicidade, sem alegria, deixando de lado o principal a ser ensinado: o brincar! Dando, deste modo, lugar à desmotivação e ao engessamento da inteligência dos pequenos ali atendidos e reduzindo o

educar a um enfoque escolarizante, ignorando as muitas possibilidades que se apresentam no mundo deles. Sabe-se que a qualidade da educação infantil vai muito além de espaços físicos bonitos, de estoques de materiais ou recursos tecnológicos disponíveis ou merenda de qualidade e etc. Não é possível que se tenha um atendimento efetivo e de propriedade se não há reconhecimento da especificidade da infância e do papel do professor de educação infantil, com respeito ao ser humano e às suas necessidades.

Segundo Horn (2004, p. 27), “a própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como pré- alfabetização”.

A função pedagógica e social, bem como, os objetivos da Educação Infantil são claros e estão descritos no documento publicado pelo Ministério da Educação, intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

Brincar; Movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; Expressar sentimentos e pensamentos; Desenvolver, a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; Ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; Diversificar atividades, escolhas e companheirismos de interação em creches, pré - escolas e centros de Educação Infantil (BRASIL, 2008. p.19)

Também, no que diz respeito à função da educação infantil, para complementar este posicionamento, há a contribuição de Froebel sobre o brincar:

A representação de necessidades e impulsos internos, [...] a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel *apud* KISHIMOTO, 1998, p.98)

Para a criança, o brincar é algo motivador, fundamental; é algo que lhe tem valor e significado, pois pela brincadeira ela pode perguntar, descobrir e aprender. Desta forma, é relevante destacar aqui o papel do professor nessa parte do processo da aprendizagem das crianças. Especialmente, por que é o educador quem deve conduzir o trabalho de maneira a garantir as condições de possibilidades para que os pequenos vivenciem situações de aprendizagem potencializadoras, desafiadoras, de acordo com o seu tempo infantil. Nesse

pensar, cita-se a fala da autora Fantin:

Junto à criança o professor pode aprender a olhar, observar a realidade com arte e fazer a prática pedagógica cotidiana uma prática reflexiva, teórica, estética e, por que não dizer também lúdica. E nestas mediações pode recuperar o lúdico na Educação Infantil abordando diversas questões sobre o brincar – relação adulto-criança, o brinquedo, sua história, a brincadeira, seu espaço, etc. – não em contraposição às demais atividades mas como parte integrante da vida das crianças na instituição (FANTIN, 2000, p.235).

O professor precisa ter clareza e compromisso com a sua profissão e com as crianças com as quais convive e trabalha diariamente. Se o docente utiliza-se de instrumentos facilitadores e de uma metodologia dinâmica e diversificada pautada na necessidade real da criança, centro de todo o processo educativo e a sua prática está centrada no lúdico, na imitação, na comunicação, na arte, na cultura e no afeto não haverá espaços para ações que estejam voltadas para letramento e alfabetização precoces. Desta maneira, o educador atua sem acelerações de competências e habilidades, ou ações de cunho escolarizante em sua prática pedagógica e permite que a criança possa compreender melhor o todo, segundo ressalta Prestes:

Ao longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem entre os mais diferentes fenômenos. Isso reflete-se diretamente em sua capacidade de criar e tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento mental. Então a brincadeira como atividade-guia na idade pré-escolar constrói as bases para o desenvolvimento dos processos de criação (PRESTES, 2010, p. 160).

A participação efetiva, madura e comprometida do professor é indispensável para que a criança se desenvolva de maneira integral, mantendo essa sintonia e confiança haverá qualidade na educação infantil.

Se a escola tem clareza daquilo que é sua função, poderá vir a ajudar no desenvolvimento absoluto desses pequenos. Segundo Emília Ferreiro, para que o trabalho pedagógico tenha sentido e “para ser eficaz deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (FERREIRO, 2000, p.61). A tarefa não é fácil, porém, é necessária para que aconteça uma proposta pedagógica significativa e efetiva.

Quanto ao professor de Educação Infantil, Strenzel (2001) argumenta que o papel

deste na Educação Infantil é fundamental, exigindo uma postura de observação e de investigação contínua sobre os processos de constituição das crianças, para planejar e executar as ações educativas de acordo com a evolução das mesmas. Além disso, é preciso que se estabeleça uma relação afetiva mais próxima e constante com essas crianças, devendo-se lançar um olhar mais apurado sobre as suas necessidades: afetivas, intelectuais, físicas, motoras. As crianças necessitam ter atenção e acompanhamento às suas manifestações, a seus recursos de exploração do meio, de seu corpo e de si mesmas para que possam se desenvolver melhor a cada dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os elementos analisados durante a realização do projeto de observação pedagógica e trazidos para compor este artigo, há alguns que merecem ser ressaltados, pois vão ao encontro da hipótese de escolarização precoce levantada ainda no início do texto. Tais indícios são claros e confirmam a idéia de que as práticas pedagógicas na educação infantil têm de se voltar mais para a criança e menos para o modelo de escolarização do ensino fundamental.

A realidade observada apresentou elementos condizentes com uma rotina de atividades pouco flexível, onde o tempo era cronometrado (tempo dividido por períodos; os menores seguem o ritmo de separação dos maiores que estão na escola), preenchido com atividades prontas (pensadas pela assessoria pedagógica) com pouca ou nenhuma participação das crianças. Além disso, estas atividades eram materializadas em uma apostila utilizada durante o ano inteiro e implementada um pouco a cada dia (com tempo para início e para fim) ou enviadas para casa (xerocadas).

A organização das crianças foi outro elemento que mereceu destaque. A fila (sempre por ordem de tamanho) era feita para toda a situação, seja na chegada ou saída da sala de aula. O momento do lanche era igual aos dos alunos maiores (sozinhos no refeitório, acompanhados apenas pelas serventes). Aliando-se a isso, havia a cobrança excessiva de “bons resultados” por parte das famílias (em relação à alfabetização das crianças). A escola aparentemente tem cedido à pressão dos pais e da própria cultura do ensino fundamental,

tanto que no último ano padronizou a avaliação dos pequenos. Agora seus pareceres são menos detalhados e acompanham o modelo do ensino fundamental. Observamos que o tempo para brincar, para ser criança, ter curiosidade e ser espontâneo parece ter ficado cada vez menor, perdendo lugar para tempos e espaços menos “dispersivos” e mais fáceis de serem medidos, cronometrados.

A prática pedagógica que visa à precoce escolarização ainda na pré - escola pode deixar de contribuir para a aquisição de conhecimentos globais e importantes para a criança e, ainda, fragilizar o desenvolvimento infantil. O enfoque escolarizante ou de promoção para o ensino fundamental nesse período acaba por deixar de lado aspectos fundamentais no atendimento às crianças durante a infância: cuidado e educação.

Não é necessário que se antecipem ou acelerem, nas instituições de Educação Infantil, as competências ou os conteúdos do ensino fundamental, mas, sim, que se busquem alternativas e ações voltadas ao afeto, ao lúdico, ao faz –de- conta, à arte, à socialização. Que se respeite a individualidade, a idade e o ritmo de cada um.

Ampliar o debate sobre o tema: “Precoce escolarização na Educação Infantil” é ajudar a abordar elementos que permitam reflexão sobre o que se propõe e o que se vive nas instituições escolares, podendo assim, promover a rediscussão sobre a organização dos tempos e espaços da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n.62, p. 9- 25, abril 2000.

ARRIBAS, Tereza Lleixá. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação**

Infantil. Brasília. vol.1,2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Que altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CURY, Augusto, **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil.** Florianópolis: Cidade Futura. 2000.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Lenira. **Políticas integradas de educação infantil: desafios, armadilhas e possibilidades.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 519-546, set. dez. 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

KISHIMOTO, M. Tisuko. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e / é fundamental.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico - cultural.** Florianópolis. v. 25. N.1, 83-104. Jan / jun.2007.

PRESTES, Zóia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. Repercussões no campo educacional.** (Tese de Doutorado). Brasília, UNB, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2010.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos em creches.** In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001, Caxambu.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

Anexos 1 : Exemplos de atividades trabalhadas com as crianças observadas

Matemática

1. Observe os conjuntos abaixo. Escreva os numerais nos quadinhos.

 *quatro*

 *cinco*

2. Ligue cada conjunto ao numeral correspondente.

 2

 3

 1

3. Complete os conjuntos e continue escrevendo os numerais:

 1 

 2 

 3 

 4 

 5 





